

EL IMPACTO DEL FRACASO ESCOLAR

Vilma PRUZZO de DI PEGO

Dra. en Ciencias de la Educación (U.N.L.P.). Profesora Titular Regular de Didáctica (U.N.L.Pam) Docente -Investigador A- Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria

INTRODUCCIÓN PRESENTACIÓN

El fracaso escolar ha sido investigado especialmente en la última década en su perspectiva sociológica demostrándose el alto compromiso de la escuela en la reproducción social. Este trabajo se centra, en cambio, en la responsabilidad didáctico pedagógica de la escuela y en las secuelas del fracaso escolar en la persona: las vivencias de sufrimiento y frustración padecidas por los sujetos de fracaso.

Para ello la metodología de análisis de casos, aborda la biografía de cinco adultos de éxito que sufrieron en la escuela primaria durante la década del setenta, el impacto del fracaso escolar. En ningún caso, ese fracaso podía ser atribuido a desventajas socioculturales, ni a deficiencias intelectuales, tal como lo señalara el diagnóstico inicial en la década del setenta y la posterior recuperación escolar llevada a cabo en el Departamento de Psicopedagogía de la Provincia de La Pampa, con un sistema propio de reconstrucción de las nociones lectoescritoras. La investigación analiza la implementación didáctica que dio origen al fracaso escolar para demostrar que los docentes no vinculan evaluación a fracaso, y por lo tanto no la emplean con función educadora. Finalmente se reconstruye el sistema de recuperación psicopedagógica empleado en aquella oportunidad, para su análisis y divulgación.

El análisis de casos se realizó sobre la base de entrevistas a los ex alumnos, sus padres, sus maestras de escuelas y el profesional de la recuperación. A la vez se contó con los cuadernos escolares de esa época conservados hasta el presente, así como los cuadernos de la recuperación, que se emplearon para analizar la evaluación docente y la metodología de la recuperación.

LA EVALUACION Y EL FRACASO ESCOLAR

Uno de los aspectos didácticos más conflictivos



Raquel PUMILLA

es sin lugar a dudas el de la evaluación. Desde las primeras reflexiones didácticas de Comenio (1978) la evaluación aparece vinculada al esfuerzo para favorecer el aprendizaje. Si el alumno no aprende, expresa Comenio, se debe revisar el método empleado.

Sin embargo progresivamente va perdiendo ese carácter educador, transformándose en un proceso de clasificación, categorización y discriminación del estudiantado que genera **fracaso escolar** con todo el impacto que el mismo acarrea a la persona y a las posibilidades reales de la democratización de la sociedad. Con los exámenes implantados en el siglo XIX surge la clasificación o nota que decide la promoción del estudiante, y se desnaturaliza la función educativa de las pruebas.

Frente a esta situación, se han multiplicado las críticas al proceso de evaluación por el cual se certifica el fracaso escolar de amplios sectores de la sociedad.

Los autores contemporáneos enfocando la evaluación escolar desde una perspectiva sociológica, se han centrado en el fracaso como producto de la función reproductora de la escuela, que impediría de este modo el acceso de los grupos marginados al saber, aspecto que nosotros hemos corroborado desde una de nuestras primeras investigaciones sobre desgranamiento escolar. (PRUZZO de Di PEGO, V. 1980)

Sin embargo la realidad nos señala que no sólo fracasan los grupos sociales marginados. Nuestra escuela es hoy centro industrializador del fracaso, que abarca a sectores bajos, medios, y altos de la sociedad.

Nuestro estudio indaga las responsabilidades didáctico pedagógicas de la escuela en el fracaso escolar.

Para corroborar nuestra hipótesis se analizan en los cuadernos escolares las correcciones de los docentes para detectar si rescatan de las evaluaciones información suficiente para emplear la en la toma de decisiones, e incluso, para revisar la enseñanza y adecuarla a los errores detectados. También se analiza el uso constructivo del error, es decir si el mismo ha sido recuperado por el docente para que el niño a través de una nueva tarea tome conciencia sobre su uso. Constatamos que en los cuadernos aparecen tareas visadas (bien, muy bien, etc.) pero muchos errores sin detectar y en este caso la evaluación docente no rescata información para la comprensión de la situación tanto por parte del docente como del alumno. Especialmente aparecen sin corregir errores de clave primaria (los más graves) y por ejemplo se constata en un cuaderno (caso2) la palabra desenvolvimiento escrita de siete formas distintas y siempre sin corregir (desenvolvimiento, desdenvolvimiento, etc.). Pero aun cuando algunos errores se detectan, no se preparan actividades que permitan al niño repensar la forma de signar, el fonema o la combinatoria correspondiente. Los docentes no sólo no vinculan evaluación a fracaso (ya que no extraen información para ayudar al niño a

reconstruir nociones), sino que tampoco perciben la evaluación entramada en la enseñanza, como proceso que aporta información para comprender la situación de los alumnos y reformular el proceso de enseñanza. Nuestra hipótesis señala que el docente evalúa desde normas de excelencia que no tienen en cuenta los errores ortográficos o de comprensión lectora sino los de presentación del cuaderno (formas, prolijidad, tareas concluidas). Los carteles de la maestra en los cuadernos son otros datos empíricos que corroboran nuestra hipótesis: se centran en la forma de escribir y en la atención de la alumna. Ejemplos: "Qué letra!"; "¡No se puede leer!"; "¡No presta atención al copiar!". Luego de un trabajo con muchas correcciones y tachadas, la maestra escribe: "Es copia; no debes distraerte en clase". Otros carteles dicen: "¡Qué copia! Concepto: regular. No debes distraerte en clase". "No presta atención al copiar". "¿Dónde están los deberes?". "¡No se puede leer!". "Lectura, bien". El problema de escritura estaba centrado en la falta de claridad, y de atención, y en la calidad de la letra, pero no en las dificultades para la codificación. Hay errores de clave primaria sin corregir: múltiplo por múltiplo; miño por niño; resuelve por resuelve. Nuestra propia evaluación en las grillas de escritura es, en este aspecto, claramente concordante con la opinión de la maestra, pero la discontinuidad se hace evidente comparando el aspecto lectoescritor en el que se centra la dificultad. Para Gabinete la ilegibilidad existe pero no es la causa del fracaso.

Otros datos que confirman nuestra hipótesis se rescatan de las entrevistas a las docentes que no evalúan desde el dominio de la práctica de la lectura y la escritura correcta, sino desde la presentación y realización de las tareas. Por ejemplo, una de ellas (caso 3) conserva del niño una imagen que lo presenta como un alumno agresivo: "un torbellino... pero un torbellino molesto. Indisciplinado, inconstante, desordenado..." Ante la consulta directa de la entrevistadora acerca de cuáles eran las dificultades del niño, la maestra elude la respuesta y finalmente responde: "... Volviendo a lo pedagógico recuerdo que sus dificultades eran ...lengua bien y escritura **apurada**, y no demostraba mayor **interés** por lo que escribía. La dificultad básica era su núcleo familiar..." Si bien no hay carteles en el cuaderno la maestra nos indica desde dónde evalúa: lengua sin dificultad, pero la escritura **apurada**, seguramente refiriéndose a la forma "despatarrada" de la escritura, y además aparece la falta de **interés**.

No se evalúa por lo tanto desde el dominio de la práctica lectora y de las claves de escritura sino desde la apariencia formal del cuaderno, que en nuestra propia caracterización hemos señalado como de aspecto general **deficiente**.

El caso 2 también resulta esclarecedor a este respecto. Su maestra de 3º grado expresa en la entrevista:

"...lo tengo presente porque era un chico especial, en

LA IMPLEMENTACION DIDACTICA INGENUA Y LAS NORMAS DE EXCELENCIA

el sentido de ser muy educado, movedizo, captaba todo, respondía oralmente todo, Pero cuando tenía que trabajar en el cuaderno ahí se le acababa el mundo, **no era capaz de dejar nada sentado**; en ninguna materia, no, él no hacía nada en matemática, nada en Lengua, menos en Desarrollo; él sabía todo,pero no era capaz de volcarlo en un cuaderno. Entonces yo tenía un problema terrible **porque la comprobación mía, la que valía era lo que el chico dejaba escrito, y aparte, si completaba la tarea del día, la que todos los chicos hacían...**" Dos aspectos se esclarecen: a la docente, sólo le interesaba la tarea escrita, pero además tenía que ser completada, como lo hacían todos los chicos.

Acá no sólo aparece la necesidad de la constancia de la tarea escrita sino además la norma comparativa con el resto de los alumnos. Sabía todo oral, pero no lo escribía, y no la completaba como hacían los demás. La norma de excelencia consideraba lo escrito, las tareas hechas (No se habla nunca del contenido de la tarea que la mayoría de las veces además de incompletas, estaban mal, pero según la docente, el niño "sabía todos los temarios").

Su testimonio agrega: "... entonces cuando llegaba el momento él no hacía nada, . Sí, era un problema. **Nada, pero no porque no lo quisiese hacer, él razonaba porque era muy inteligente, pero no había caso, no trabajaba...** como si estuviera pensando en otra cosa menos en lo que tenía que hacer."

La docente no ha comprendido que no manejaba la clave primaria de escritura, y concibe que el niño estaba pensando en otra cosa (distracción), pero no que no sabía.

"...Yo le decía, acordate que están pasando los minutos ...Y él decía sí, sí. Pero cuando iba a escribir no pasaba nada ...y tocaba la campana, los chicos habían terminado... él era el único que no hacía nada, bien ni mal; porque podía hacerlo bien o mal, pero él no hacía nada..." Vuelve a aparecer la idea de norma por comparación con los otros chicos, con los que en realidad ya tenía diferencias marcadas de capital cultural, **pero no justamente porque no quería trabajar.**

"...Y yo pensaba, tengo que evaluar diariamente porque este chico va a ir a la casa con el cuaderno en blanco, no era que le faltara capacidad, le **faltaba voluntad...**"

Aquí aparece un dato empírico importante, porque si la maestra no rescata información de la evaluación **¿para qué evalúa?**, justamente por la obligación formal de mandar todos los días una tarea escrita a los padres. Y también ésta es una representación social de la excelencia: nuestros padres no aceptan que vayan los cuadernos sin tareas escritas. Muchos de los Suficientes, o Bien o Vistos, son puestos sin revisar internamente la tarea, pero por la compulsión de una representación social que pesa a la vez sobre el docente.

Los aportes empíricos rescatados nos permiten arribar a varias caracterizaciones de la implementación didáctica ingenua que al no vincular evaluación a enseñanza, abandonó los niños al fracaso sin tomar conciencia de la situación.

a. Las normas desde las que se evaluó a los cinco alumnos, no se centraron en la competencia lectoescritora, sino en la realización y presentación de la tarea.

b. Las normas se refieren siempre a un rendimiento grupal que obra como patrón, y todos los casos analizados, evidenciaban una distancia real de capital escolar **con el resto de los compañeros**. La misma presentación de los cuadernos ponía en evidencia esa distancia, por lo que obró como distractora de las causas del fracaso.

c. Las normas de excelencia para evaluar la lengua no toman en cuenta los aportes orales, centrándose en la tarea escrita.

d. Las normas de los docentes se construyen sin tener en cuenta el dominio de la práctica lectoescritora porque parten de la preconcepción de que las causas del fracaso se centran en la propia voluntad, interés, o dedicación de los niños y las de su propia familia.

e. La práctica evaluadora ingenua no rescata información sobre las dificultades de los alumnos por eso no se ayuda a los niños ni se les informa a los padres, ni se recomienda la derivación a Gabinete o a Psicopedagogo.

SINTESIS DE LAS BIOGRAFIAS

Al reconstruir las historias escolares de estos cinco niños se ha podido constatar que hallándose en el ciclo medio del nivel primario, no habían logrado construir la clave primaria de escritura y por lo tanto existían errores muy generalizados en el uso de las demás claves. Tampoco lograban comprender el proceso de combinatoria que les posibilitara la construcción autónoma de mensajes. Su lectura, centrada en el desciframiento, presentaba serias dificultades para la comprensión del mensaje.

Sin embargo, los docentes expulsaron de la escuela las responsabilidades y las ubicaron en las características de personalidad de los sujetos o en la familia. Sus normas de excelencia, centradas en los aspectos formales de la escritura y con escaso control sobre los procesos lectores, no habían podido detectar el estancamiento del aprendizaje lectoescrito en etapas arcaicas de su construcción. Por eso otorgan preeminencia marcada a otro tipo de motivos vinculados especialmente a aspectos formales de la escritura y a la conducta de los alumnos. Abúlicos, indiferentes o agresivos, pero todos con un denominador común: no cumplen la tarea. Las normas de excelencia que han elaborado estas docentes se

vinculan especialmente a la falta de compromiso en el desarrollo de las tareas escritas en el cuaderno y en el aspecto general que éste presenta. Las responsabilidades sobre esta situación la relegan en el niño y/o la familia. No evalúan tanto la carencia de competencia lectoescritora, como el tipo de letras, el desorden, la desprolijidad, las tareas sin hacer.

Las madres, con marcadas resistencias hacia el discurso legitimado de la escuela, concretaron su lucha en distintas acciones hasta derivar sus hijos al Gabinete Psicopedagógico. Sin embargo estas experiencias de fracaso a la que fueron sometidos los niños, produjeron vivencias de sufrimiento centradas en la negación de la subjetividad. Ignorados en sus demandas, adoptaron diferentes mecanismos defensivos que empobrecieron su relación con el medio, disociándose su hacer, del pensar y del sentir.

La experiencia de la recuperación Psicopedagógica reviste en las familias afectadas, una etapa fundamental en sus vidas. El discurso del poder escolar podía ser resistido desde otro poder instituido que respaldó a las madres en sus esfuerzos para ayudar a los niños. Pero a la vez configuró un espacio de gratificación que les devolvió una imagen revalorizada de sí mismos y desde la apoyatura sostén del Método Generativo de la Lengua les permitió reconstruir las nociones lectoescritoras. El obstáculo epistemológico pudo ser abordado y la necesidad encontró un destino de gratificación, porque se tuvo la posibilidad de acceder a un entorno vincular social que controló la disociación pensar-hacer-sentir, y permitió la adaptación activa de los estudiantes.

Las Proyecciones de la Investigación

Los cinco jóvenes concluyeron con éxito su etapa de escolarización y hoy, encaminados en su proyecto de vida, cuatro de ellos ya tienen conformada su propia familia y los cinco, una adecuada inserción en el ámbito ocupacional.

No obstante, un ingeniero en sistemas que ha olvidado todo hecho vinculado a su época de fracaso, se alerta e incomoda si tiene que leer ante otros; un periodista siente que no puede dominar su ortografía; y otros, sin recordar dificultades lectoras rememoran sus sentimientos de humillación, de exclusión social y discriminación. Olvido o presencia, pero en ambos la huella del pasado y de algunos fantasmas que rodean la subjetividad: el miedo a ser humillado y castigado, las huellas del sufrimiento.

¿Pero no sufrieron también las docentes? Si bien nuestro espacio de búsqueda no incluye este aspecto, afloran en las entrevistas los sentimientos de impotencia y la desazón de los docentes porque no se sienten instrumentados para afrontar el fracaso. También ellos han sufrido. Preguntémosles ¿por qué pone carteles el docente en los cuadernos de sus alumnos?

El cartel ¡Qué letra! no mejorará su forma, pero

el docente protege su yo, derivando hacia el niño la responsabilidad de la dificultad (desprolijidad, desatención), y no se busca el origen del error para ayudar a reconstruirlo. Hemos demostrado que entre las normas de excelencia usadas para la evaluación, tiene mucho peso la forma de la letra y la presentación general del cuaderno. Por eso el Gabinete dirige su atención en primer lugar a que el alumno tome conciencia de los movimientos implicados en la escritura para luego modificar las formas, se compran cuadernos de rayado especial, y **se transforma la letra**. Se vuelve a insistir: no interesa la caligrafía por sí misma mientras no forme parte de las normas de excelencia desde las que se evalúa. Sin embargo no es casual, la deformación de la letra en nuestros escolares. Tanto se criticó a la escuela tradicional su preocupación por la caligrafía, que los docentes dejaron de hacer todo lo que los teóricos prohibieron. Lo "dejaron de enseñar" pero no lo sacaron de su corazón y su mente. Allí, en el inconsciente, sigue siendo una norma desde la que se evalúa.

Hemos señalado que en esta perspectiva, el docente establece con la realidad una relación mítica, en base a interpretaciones parciales, incluso deformadas de la misma, que no les permite abordar las relaciones causales (interpreta errores como signo de desatención, tareas sin hacer, como indiferencia, etc.) Por eso no pueden transformar la realidad y los alumnos quedan estancados en el fracaso.

El conocimiento implica el paso de una relación mítica a una relación transformante, y en ese sentido la profesionalización docente alentaría la posibilidad de autorreflexión sobre la práctica docente y el descubrimiento de las necesidades de los otros.

Por otra parte, el propio reconocimiento del error implica para un docente, una falta, una carencia, vivenciar que no se alcanza lo esperado. Desde este punto de vista, tampoco las demandas del docente se ven satisfechas y en lugar de indagar en esa realidad, sus propias ansiedades lo impotentizan, clausurando la posibilidad del conocimiento. Las palabras de una docente, confirman su propia frustración.

..."Me daba la impresión a mí, que la ayuda que le brindan en Gabinete es como que releen, tienen **tiempo** de estar a solas, releen y buscan la falla. En cambio yo ...cuando estás sola en un aula y tenés treinta chicos no podés..."(caso 1).

..."La madre debió darse cuenta que no era problema de la escuela porque yo como maestra había hecho lo imposible para que trabajara ..." (caso 2). Y estamos seguros que así fue: no lo dejaba salir a los recreos, se paraba a su lado para que escribiera, le recordaba el tiempo que faltaba ...Pero no pudo darse cuenta que no había consolidado el dominio lectoescritor y cada tarea escolar le exigía al niño un esfuerzo demoledor para seleccionar letras o para descifrar.

Y por eso es fundamental la profesionalización docente que le permita reflexionar sobre su tarea de

evaluar: si admite revisar su práctica es posible revertir la perspectiva ingenua que ve una relación rectilínea entre enseñar y aprender. Hay que redefinir la evaluación para visualizarla entramada en la enseñanza y emplearla para decodificar las necesidades de los "otros".

Mecanismos incompletos de la reproducción

¿Cuál hubiera sido el destino de estos jóvenes si no se revertía la situación de fracaso? La investigación de la Universidad Nacional del Comahue, C.U.R.Z.A. y SAT/CPE (Oyola, 1994) destaca que la familia del sujeto involucrado en el fracaso luego de un primer intento de resistencia, cae en la resignación, en la que se entremezclan sentimientos de rebeldía, impotencia y autodesvalorización. Las investigaciones de los teóricos de la reproducción (BORDIEU y PASSERON, 1981; BOWLES y GINTIS, 1985; APPLE, 1989) señalarían que el sujeto se asume como responsable del fracaso por su propia incapacidad.

"Siguiendo esta lógica, una persona que no llega a obtener un título en el sistema de enseñanza, dado las dificultades que encuentra no está capacitada para ir con exigencias a la búsqueda de un puesto de trabajo y de un buen salario (TORRES SANTOME, J. 1991, p. 34)

En síntesis, la omnipresencia del fracaso en la vida del escolar, le devuelve la mirada desde la que lo significa el mundo y el ser, en toda respuesta al medio, aquél-que-nunca-puede. Invalidez para aprender, pero también para luchar en su proyección futura. La resignación lo gana y hasta vivirá como justas tanto su inserción en labores ocupacionales mal remuneradas, como la misma existencia de la estratificación jerárquica social. La escuela en este caso asume el rol de reproductora de la estratificación social, y ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico, ya que diferentes niveles de educación colocan a los trabajadores en diferentes niveles de estructura ocupacional.

En esta perspectiva, BORDIEU y PASSERON (1981) van a señalar que las clases dominantes imponen sus propias visiones del mundo, su capital cultural a través de la violencia simbólica, que justamente porque no es violencia física, recurre a la escuela donde se crea una serie de significaciones (no sirvo, no puedo...)

que son asumidas como legítimas y naturales y no como fabricaciones culturales.

Nuestra investigación, sin embargo, ha podido hacer su pequeña contribución para demostrar que no es tan fácil imponer un futuro de relegación a los sujetos y que estos pueden no permanecer pasivos "aceptando su porvenir de forma inescrutable" (CONTRERAS DOMINGO, José, 1990) con lo cual evitamos caer en un pesimismo pedagógico radical y paralizante.

La escuela en las perspectivas de la reproducción aparece como aparato del Estado para reproducir un tipo de estructura social y económica. Gabinete y escuelas son ámbitos del Estado en las que, según estas teorías, se trabaja bajo la predeterminación estructural y macroeconómicas; el sujeto humano con capacidad de autorreacción desaparece, y hasta la historia parece hacerse a espaldas de la sociedad (GIROUX, 1992)

Sin embargo, las madres, en nuestra historia institucional y aun en soledad (aunque madres de sectores medios) se revelan y resisten al "diseño del modelo", y un equipo estatal ressignifica la imagen de los niños en su lucha por el acceso al conocimiento. Ese equipo trabajando durante distintos gobiernos y formando parte del aparato estatal, pudo crear mecanismos organizacionales y respuestas didácticas que arrancaron a los niños de un futuro "predeterminado". Nuestra investigación estaría aportando datos empíricos que demuestran que "los mecanismos de la reproducción nunca son completos" (GIROUX, 1994) y por eso es posible pensar la escuela no sólo como ámbito de reproducción sino como espacio de construcción y producción.

Nuestro trabajo de investigación debería servir de aliento al docente en sus posibilidades de transformarse u práctica desde la reflexión crítica que implica asumir errores, analizar sus limitaciones y proponer caminos.

Si la escuela "fabrica el fracaso" desde normas de excelencia socialmente construídas, nos queda la posibilidad de pensar la utopía: que la docencia pueda analizar el "lugar" desde donde evalúa para que a partir de esa reflexión, dirija la mirada indagadora (por la evaluación) hacia las necesidades del niño, y en ese espacio vincular que es la enseñanza (interacción a partir de la comunicación que genera aprendizaje) lo ayude en la toma de conciencia sobre el error.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, Hans. 1973. Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
AJURIAGUERRA, J.de. 1986. La dislexia en cuestión. Morata. Madrid.
APPLE, Michael. 1987. Educación y poder. Paidós. Barcelona.
-----, 1989. Ideología y currículo. Paidós/MEC. Barcelona.
ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. 1992. "La Enseñanza y el rol del intelectual transformador". En ALLIAUD, A. -

DUSCHATZKY, L. Maestros. Formación práctica y transformación escolar. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

AVENDAÑO, F. 1995. Aprender Ortografía. En CASTORINA y otros, "La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda". Rosario, Homo Sapiens Editora.
BION, W. 1982. Transformaciones. CEAL. Buenos Aires.
BOURDIEU, P. 1991. Sentido práctico. Taurus. Madrid.
BRASLAVSKY, C., BIRGIN, A. 1989. Formación de

- Profesores. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- BRUECKNER, Leo y Guy BOND. 1970. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Rialp. Madrid.
- BRUNER, J. 1968. El proceso de la Educación. México. UTHEA.
- . 1988. Desarrollo Cognitivo y Educación. España. Morata.
- CARBONELL de GROMPONE, María. 1980. "Colonialismo y dislexia". En QUIROS, J., El lenguaje lectoescrito y sus problemas. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires.
- . 1980. a "Una clasificación estructural de los errores ortográficos". En DE QUIROS, Julio Bernaldo.
- . 1980. El lenguaje lectoescrito y sus problemas. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires.cit.
- . 1980. b "Diez años de investigaciones ortográficas". En Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año I, N°2. Buenos Aires.
- . 1980. c "Dislexia experimental". En Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año I, N° 1. Buenos Aires.
- . 1980. d "Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos". En Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año I, N°4. Buenos Aires.
- COMENIO, J. 1978. "Didáctica Magna". Porrúa. México.
- CONDEMARIN, M. 1985. "La dislexia: un pretexto para avanzar en el estudio del lenguaje". En Aprendizaje, hoy. Revista de Actualidad Pedagógica. Año VI, N°9. Buenos Aires.
- CONDEMARIN, M. y N. MILICIC. 1988. Test de Cloze. aplicaciones psicopedagógicas. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.
- CORDIÉ, A. 1994. Los retrasados no existen. Psicoanálisis del niño con fracaso escolar. Nueva Visión. Buenos Aires.
- DE LANDSHIERE, G. R. de BAL. otros. 1976. Construire des échelles d'évaluation descriptives. Ministère de l'Education Nationale et de la culture française. BRUXELLES.
- DIAZ BARRIGA, A. 1990. Currículum y Evaluación escolar. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- DOLTO, F. Prólogo al libro de M. MANNONI. La primera entrevista con el psicoanalista. Gráfica Editor. Buenos Aires.
- . 1990. La causa de los niños. Paidós. España.
- DOLTO, F. y NASIO, J.D. 1992. El niño del espejo. El trabajo psicoterapéutico. Gedisa. Barcelona.
- ELLIOT, J. 1990. La investigación Acción en educación. Morata. Madrid.
- FERNANDEZ PEREZ, M. 1988. Evaluación y cambio Educativo: el fracaso escolar. Morata. Madrid.
- FERREIRO, E y M. GÓMEZ PALACIOS (comp.). 1982. Nuevas Perspectivas. sobre los procesos de lectura y Escritura. México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. 1989. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI. Buenos Aires.
- . 1993. La arqueología del saber. Siglo XXI. Buenos Aires.
- FREIRE, P. y QUIROGA, A.P. de. 1982. El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Rivière. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- GOODMAN, K. 1982. El proceso de lectura: consideraciones a través de la lengua y el desarrollo. En FERREIRO, E y M. GOMEZ PALACIOS, ob. cit.
- LACAN, . 1983. Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. Informe del Congreso de Roma. Septiembre, 1953. Paidós. 1982.
- LANGER, R.J. 1986. Aprendizaje, juego y placer. Ediciones Búsqueda. Buenos Aires.
- LEGER, CLAUDE. 1993. "¿Quién es pues ese otro al que estoy apegado más que a mi mismo?". En Presentación a Lacan (varios autores). Ediciones Manantial. Buenos Aires.
- LOBROT, M. 1986. "¿Existe una patología del aprendizaje de la lengua escrita?". Respuesta de M. Lobrot. En Ajuriaguerra, y otros La dislexia en cuestión. Morata. Madrid.
- LURIA, A. R. 1984. El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. México. Editorial Cartago.
- MANNONI, M. 1973. El niño, su enfermedad y los otros. Ed. Nueva Visión. Apéndice. Buenos Aires.
- MENDEL, G. 1988. El manifiesto de la educación. Siglo XXI. Buenos Aires.
- OYOLA, C. Y OTROS. 1994. Fracaso Escolar: El éxito prohibido. Aique. Buenos Aires.
- PERRENOUD, P. 1990. La construcción del éxito y el fracaso escolar. Morata. Madrid.
- PIAGET, J. 1973. Estudios de Psicología Genética. Emecé. Buenos Aires.
- PICHON RIVIÈRE, Enrique. 1984. El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Nueva Visión. Buenos Aires.
- PRUZZO de Di PEGO, Vilma. 1985. Tesis doctoral: "Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Evaluación Curricular". Universidad Nacional de la Plata.
- . 1982. M.I.C. Método Integrador y Cíclico de la Lengua. Fundamentación Teórica. Imprenta Castillo. Santa Rosa.
- . 1985. Arrumacos. Método para la recuperación psicopedagógica. Multicopiado, Santa Rosa.
- . 1972. Las variables socioculturales en el fracaso escolar. Inédito.
- . 1980. Desgranamiento escolar. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas - UNLPam.
- QUIROGA, Ana P. de. 1990. Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- . 1994. Matrices de Aprendizaje. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- . 1980. Proceso de constitución del mundo interno. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- TALLIS, J. y SOPRANO, A. 1991. Neuropediatría, neuropsicología y aprendizaje. Nueva Visión. Buenos Aires.
- TERAN, Oscar. 1983. Foucault. El discurso del poder. Folios Ediciones. México.
- TORRES SANTOME, J. 1991. El curriculum oculto. Morata. Madrid.
- VIGOSTKY, L.S. 1984. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. La Pléyade. Buenos Aires.
- VISCA, Jorge. 1994. Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente. Buenos Aires. Edición del Autor.
- WALLON, H. 1980. Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil. Vol. 1 y 2. Pablo del Río Editor. Madrid.
- WOODS, P. 1993. La escuela por dentro. Paidós. Barcelona.